

© Italiano LinguaDue, n. 2. 2015. A. Whittle, *Focalizzare la forma: sviluppo della competenza linguistica nella classe multilingue della scuola primaria*

FOCALIZZARE LA FORMA: SVILUPPO DELLA COMPETENZA LINGUISTICA NELLA CLASSE MULTILINGUE DELLA SCUOLA PRIMARIA

*Anna Whittle*¹

1. FARE GRAMMATICA NELLA DIDATTICA DELLA L2

L'ecllettismo pedagogico che caratterizza la lezione di lingua rende difficile una formalizzazione organica della prassi didattica (Spada, Fröhlich, 1995: 4). Lungi dall'essere un limite, il ricorso a formati e metodologie diversi garantisce ricchezza ed efficacia all'intervento: chi insegna sa che, sebbene orientata metodologicamente, la sua proposta attingerà a modelli e strategie utilmente differenziati e modulati su bisogni, stili di apprendimento, sfide imposte dal contesto. Cionondimeno, l'insegnamento della lingua, in particolare della L2, si muove intorno ad alcuni assunti dati per acquisiti dalla teoria e dalla prassi didattica.

In primo luogo l'attenzione sarà sullo sviluppo delle competenze orali, presupposto per lo sviluppo dell'interlingua, mentre le competenze scritte rimarranno ai margini, come rinforzo e complemento: chi vuole verificare la competenza linguistica di un parlante andrà a testare innanzitutto la sua capacità di ascolto e di parlato.

In secondo luogo, fin da quando Hymes (1970) ha identificato nella competenza d'uso la componente primaria della competenza linguistica, l'insegnamento della L2 si è orientato a fornire occasioni di sviluppo della lingua in contesto. Centrale è lo scambio interattivo, sia fra docente e classe che fra alunni, e fondamentale l'aggancio della comunicazione ad un significato e ad un compito (*task*) motivante. Nella definizione di Ellis (2003: 16) un *task* didattico richiede all'apprendente di processare la lingua pragmaticamente per ottenere un risultato concreto; in questo senso, un *task* è senz'altro focalizzato sul significato anche se può essere progettato per sollecitare l'uso di particolari forme pre-selezionate. A differenza di una conversazione libera, il compito comunicativo fissa un obiettivo comune per raggiungere il quale è necessario interagire linguisticamente. L'interazione e la negoziazione del significato che i parlanti mettono in atto per raggiungere una mutua comprensione comporta la modifica e l'adattamento delle forme linguistiche, della struttura conversazionale e del contenuto: ripetizioni, conferme, riformulazioni, domande di chiarimento, verifica di comprensione costituiscono un tessuto interattivo su cui si costruisce la comunicazione linguistica (Long, 1996: 418). Nella didattica precoce delle lingue, ma non solo, il gioco assume un

¹ Istituto Comprensivo Guicciardini, Firenze. Questo contributo è stato scritto per gli atti mai pubblicati del Congresso ILSA 2011. Ringrazio Chiara Casenghi, Katia Raspollini e Maurizio Sarcoli che hanno partecipato al laboratorio da cui sono scaturite le riflessioni contenute in questo contributo e che mi hanno fornito un generoso *feedback* su una prima versione di questo testo.

ruolo privilegiato: come *task*, impegna i bambini nel raggiungimento di una meta (vincere, partecipare) coinvolgendoli in un'interazione e negoziazione significativa, sia dal punto di vista comunicativo che affettivo.

Da circa 20 anni alla riflessione sull'approccio comunicativo si è aggiunta un'opzione metodologica che concerne più le mosse interattive del docente che la metodologia didattica in senso stretto. Benché necessaria all'acquisizione linguistica, infatti, l'esposizione alla lingua non sembra sufficiente allo sviluppo dell'interlingua: studi sperimentali hanno dimostrato che lo spostamento dell'attenzione dal significato alla forma, nel corso di uno scambio comunicativo, accelera la messa a punto del *mapping* forma/funzione. Gli autori che hanno formalizzato questo tipo di mossa interattiva, in genere a cura del docente ma non esclusivamente di sua competenza, hanno coniato l'etichetta *focus on form* (focalizzazione sulla forma) che raccoglie modelli di interazione parlante nativo/non nativo così come sono stati rilevati dall'osservazione del comportamento dei docenti L2 (Doughty, Willimas, 1998; Long, 1991).

Il suggerimento di spostare, all'interno di uno scambio comunicativo, l'attenzione sulla forma, sulla competenza linguistica (sulla grammatica), scaturisce anche da studi sugli esiti in uscita dei programmi di immersione per alunni anglofoni in Canada: a dispetto di soddisfacenti risultati nella lingua madre, nelle conoscenze disciplinari (veicolate in francese L2) e nella comprensione in L2, i ragazzi canadesi delle scuole bilingui raggiungono un'insoddisfacente accuratezza per alcuni aspetti di lingua: marca e accordo del genere, accordo soggetto/verbo, selezione dell'ausiliare, aspetto verbale, scelta del registro sociolinguistico alla seconda persona (Harley, 1998).

Un nuovo interesse per la grammatica è emerso di recente anche in Italia: all'insegnamento grammaticale è stato dedicato il convegno Giscel del 2010 (Corrà, Paschetto, 2012) e quello dell'AIItLA e dell'ILSA del 2011, ma una trattazione del costruito *focus on form*, così come è stato elaborato in ambito anglosassone, si trova già in contributi precedenti (Bettoni, 2010; Pallotti, 1999).

Il termine grammatica è intrinsecamente ambiguo: per grammatica intendiamo sia la descrizione esaustiva del sistema lingua, sia la riflessione metalinguistica esplicita e consapevole, sia la competenza che consente di produrre (e comprendere) in tempo reale costruzioni grammaticalmente accurate (Diadori *et al.* 2009: 117 e segg.). Per quest'ultima competenza Larsen-Freeman (2003) conia il termine *grammaring* utilizzando la forma progressiva della lingua inglese per attribuire alla messa in grammatica il valore di attività e di processo. Secondo la studiosa statunitense, accanto alle abilità di scrittura (*writing*), lettura (*reading*), parlato (*speaking*) e ascolto (*listening*), vi è un'abilità che consente di selezionare, scomporre, organizzare i dati linguistici per costruire la propria interlingua. Lungi dal considerare la forma come qualcosa di astratto e avulso dal significato, Larsen-Freeman (in stampa) ci ricorda che forma, significato ed uso (grammatica, semantica, e pragmatica) sono strettamente connesse: le forme convogliano sempre significati e questi sono calati in un contesto. Per un apprendente della L2 è indispensabile, quindi, praticare un uso significativo della grammatica («a meaningfull use of grammar»). La grammatica, così intesa, non è un sapere che si aggiunge al sistema delle nostre conoscenze, ma un apprendimento che consente di modificare e ristrutturare il nostro sistema linguistico transitorio («The point is that learning grammar is not simply adding new knowledge to an unchanging system – it involves changing the system»).

La sfida per chi opera nella classe multilingue, dove coesistono bisogni linguistici differenziati, consiste nell'ampliare il ruolo dell'insegnamento grammaticale recuperando modelli propri della didattica della L2, compatibili con le competenze linguistiche degli alunni non-italofoni. Nei prossimi paragrafi cercherò di mettere a confronto opzioni diverse di insegnamento della grammatica aiutandomi con trascrizioni provenienti da un contesto multilingue di scuola primaria. L'obiettivo è quello di isolare delle pratiche didattiche per evidenziarne i tratti, al di là di una valutazione sulla bontà di un dispositivo su un altro: se i bisogni linguistici sono diversi, diversificata può essere anche la proposta per la messa in grammatica.

2. LA GRAMMATICA NELLA CLASSE MULTILINGUE

La realtà multilingue ha investito la scuola italiana a partire dagli anni '90², trovandola a volte impreparata per mancanza di disposizioni normative chiare e di formazione specifica dei docenti. Tuttavia la cultura della scuola italiana, in particolare quella di base che ha una lunga tradizione di accoglienza maturata negli anni della migrazione interna al paese, ha saputo elaborare strumenti pedagogici efficaci per far fronte all'"accoglienza". Dal punto di vista didattico, ovvero delle tecniche utilizzate per lo sviluppo dei saperi e delle competenze, il mondo della scuola ha pagato però un prezzo più alto: una scuola che valorizzava poco la specificità dell'insegnamento delle lingue seconde si è ritrovata, in un primo momento, sprovvista di strumenti per intervenire sullo sviluppo interlinguistico degli alunni migranti.

Nella trattazione che segue farò astrazione dalla complessità del contesto della classe multilingue, mettendo momentaneamente fra parentesi i diversi fattori che incidono sul successo scolastico degli alunni migranti³: fattori sociali che sfuggono al controllo dell'istituzione scolastica; fattori di prestigio e riconoscimento delle culture migranti, prive di *status* paritetico sul territorio; fattori interculturali che informano la comunicazione in classe e la cultura pedagogica anche al di là della presenza di alunni stranieri; opzioni di politica scolastica per la promozione dell'insegnamento bilingue. Mi limiterò quindi ad un solo tema: come il comportamento linguistico del docente può potenziare lo sviluppo dell'interlingua degli alunni migranti della scuola primaria. Al centro della trattazione vi sarà il docente di classe: non si vuole con ciò negare il ruolo di

² La percentuale totale di alunni stranieri nella scuola italiana è in progressivo aumento dalla fine degli anni '90; per l'anno scolastico 2010-2011 era di 7,9% (Dossier Caritas, 2011). In particolare, nell'anno 2009-2010 la percentuale nella scuola primaria era già del 8,7% (Favaro, 2011a). I dati relativi al successo scolastico sono però poco incoraggianti. Dal documento del 2006 del Ministero della Pubblica Istruzione si apprende che gli alunni stranieri in ritardo sono: 10,7% nella prima classe della scuola primaria, il 60,5% alla fine della scuola media e il 74,6% nella scuola superiore (D'annunzio, Luise, 2008: 7). Tra gli alunni stranieri nati in Italia si registrano però percentuali di ritardo molto simili a quelle degli italofoeni (Grassi, 2007: 36).

³ Skuttnab-Kangas (1988: 40) definisce la classe multilingue come classe di "sommersione" linguistica evidenziando i fattori di svantaggio linguistico propri della scolarizzazione degli alunni immigrati: «a programme where linguistic minority with a low-status mother tongue are forced to accept instruction through the medium of a foreign majority language with high status, in classes where some children are native speakers of the language of the instruction, where the teacher does not understand the mother tongue of the minority children, and where the majority language constitutes a threat to their mother tongue – a subtractive language learning situation».

figure aggiuntive (facilitatori e mediatori linguistici), a cui è destinato un compito diverso e complementare, ma analizzare l'effetto che l'introduzione in classe di pratiche ispirate alla didattica precoce della L2 può avere sulla competenza linguistica degli alunni di lingua straniera.

Ma di quali risorse dispone un bambino della fascia di età della scuola primaria (5-11 anni) che deve imparare una seconda lingua? Sappiamo che l'acquisizione della L1 ricorre soprattutto alle risorse della memoria procedurale (implicita), ma che già dopo il primo anno di vita queste cominciano ad essere inibite e a lasciare il passo alla memoria dichiarativa (esplicita)⁴. La possibilità che le conoscenze esplicite vengano trasferite nella memoria implicita è messa in discussione da alcuni neurolinguisti (Paradis, 2004) ma la pratica e le occasioni di comunicazione, che non mancano per i soggetti in immersione linguistica, possono contribuire all'automatizzazione delle conoscenze dichiarative consentendo ad un soggetto di utilizzarle velocemente, con poco sforzo ed inconsapevolmente (Nuzzo, Rastelli, 2011).

Dal punto di vista delle scienze cognitive, invece, un bambino di scuola primaria si trova in una situazione di momentaneo svantaggio: secondo la teoria della processazione dell'informazione, è solo intorno ai 9 o 10 anni che si sviluppa una memoria di lavoro sufficiente a svolgere compiti cognitivamente complessi come quelli linguistici, che richiedono l'attivazione e la gestione contemporanea di molte variabili (Birdsong, 2006: 28). Del resto la pedagogia piagetiana ha identificato la soglia degli 11 anni come il momento di passaggio alla fase delle "operazioni formali": dopo la pubertà apprendiamo in maniera consapevole e astratta, mentre negli anni precedenti la nostra attività cognitiva resta legata alle operazioni concrete e fino ai 7 anni al pensiero intuitivo. È indubitabile che fattori biologici e cognitivi interagiscano anche con variabili sociali: Flege *et al.* (1999) hanno riscontrato che l'accuratezza nella pronuncia è maggiormente legata all'età di inizio acquisizione, la competenza grammaticale al livello di scolarizzazione e l'ampiezza del lessico alla quantità di *input*.

Studi qualitativi hanno evidenziato che i docenti di lingua che operano nelle classi multilingui tendono a potenziare lo spazio destinato alla grammatica descrittiva e decontestualizzata: nel corso di un'osservazione sistematica su 24 classi multilingui in Canada, Fazio e Lyster (1998) hanno riscontrato che il 76% delle attività didattiche del docente di lingua è focalizzato sulla descrizione formale del sistema linguistico. È probabile che la percentuale non sia inferiore nelle classi multilingui in Italia. Purtroppo c'è ragione di credere che il rinforzo delle conoscenze grammaticali (che vengono immagazzinate nella memoria dichiarativa) non abbia nessuna efficacia sullo sviluppo della competenza linguistica degli alunni stranieri: previsto dai programmi ministeriali e valorizzato anche dal sistema di valutazione nazionale, lo studio della grammatica stenta a costituire una risorsa persino per gli alunni italofofoni.

⁴ La memoria implicita sostiene le competenze procedurali, le stesse che sovrintendono allo sviluppo delle abilità motorie e la sua potenzialità diminuisce con l'età (Paradis, 2004: 9). Fra i due e i cinque anni la memoria procedurale comincia a perdere plasticità, viene gradualmente inibita e l'apprendimento si affida sempre più a quella esplicita. Se il bambino non ha occasione di apprendere una lingua nello spazio temporale compreso fra 0 e 5 anni non potrà più sviluppare appieno le competenze linguistiche, perdendo questa capacità via via per aspetti diversi della lingua (in ordine cronologico: prosodia, fonologia, morfologia e sintassi). L'acquisizione del lessico è affidata alla memoria dichiarativa e non subisce restrizioni collegate all'età se non con l'avvento della senescenza (Paradis, 2004: 59).

Tuttavia, più opzioni si offrono a un docente per lo sviluppo delle competenze linguistiche degli alunni: tenterò qui di illustrare tre diversi approcci alla grammatica evidenziando, in particolare, le ricadute che questi possono avere sullo sviluppo della lingua degli alunni stranieri. Gli esempi sono tratti da osservazioni e registrazioni raccolte durante una ricerca che ha coinvolto dei bambini sinofoni in una scuola primaria della provincia di Firenze⁵.

Nei tre brani che seguono tre diverse insegnanti della scuola primaria stanno focalizzando l'attenzione dei bambini sulle forme grammaticali: la prima attraverso un'esercitazione orale sui verbi, la seconda ricostruendo alla lavagna le forme verbali del testo di una canzone, la terza nel corso della produzione scritta collettiva di una ricetta per un dolce⁶.

Estratto n. 1: classe seconda, esercitazione sui verbi

MAE: allora facciamo un po' di verbi all'orale . ricordate ieri? . eh . Monica .
verbo andare . io?

MON: . .

MAE: andare . io? . oggi io?

MON: va- //

MAE: //io vado . oggi io vado . ieri io? . attenzione ieri . ieri io?

MON: andav//

MAE: son andato . ieri . sono andato . oppure sono andata . tu dici sono
andata . benissimo . brava . oggi vado . ieri sono andata . domani .
domani io?

MON: . . .

MAE: andrò . domani io andrò . brava Monica . molto bene

Estratto n. 2: classe seconda, brainstorming sui verbi di una canzone

MAE: chi vuole parlare alza la mano ma non dice io . non fa versi . perché
voi lo sapete . quelli che dicono io . io non li chiamo . QN6.
((canta)) quante cose . no . scrivo una parola . sì sì sì . io ?

QN8: vado a scuola

MAE: vado . ((scrive alla lavagna)) . quante cose io . QN1

QN1: so fare

MAE: so ((scrive alla lavagna))

PIE: SO

MAE: Piero educato . e seduto soprattutto . no . come tutti gli altri Piero . ti
metti seduto . e se vuoi parlare alzi la ma- . ALZI LA MANO ((ride))
. N10

⁵ Lo studio di stampo quantitativo e qualitativo si configura come un esperimento sull'acquisizione della morfologia verbale da parte di bambini sinofoni di seconda elementare. Per un resoconto sugli strumenti e sui risultati della ricerca, cfr. Whittle, Lyster (in stampa) e Whittle, Nuzzo, 2015.

⁶ Il primo e il terzo brano non sono trascrizioni di registrazioni ma sono ricostruiti dagli appunti presi durante le osservazioni in situazioni di apprendimento diverse. Sono stati adottati i seguenti codici: MAE: insegnante; AUD: registrazione audio; bbb: bambino/a non identificato/a; BBB: bambini in coro; N: italofono; QN: parlante quasi-nativo; i bambini di livello basico, su cui qui più interessa soffermare l'attenzione, sono identificati dalle prime tre lettere dello pseudonimo; le parole sottolineate sono pronunciate con enfasi, quelle in maiuscolo a voce alta. Il punto fermo indica una pausa di circa 2".

N10: so ballare . so cantare
MAE: so cantare . so ballare . e di più?
BBB: voglio imparare
MAE: voglio ((scrive alla lavagna))
bbb: apro
MAE: e lo so Olga bisogna stare seduti . bisogna alzare la mano . bisogna aspettare in silenzio
QN6: non si dice io . così non lo chiama
N11: maestra . fino ad ora son tutti che finiscono con la o
MAE: bravo amore . era proprio la domanda che avrei fatto . vuol dire che sei stato molto attento . N03 devi stare seduto . allora . vediamo se riusciamo A FAR STARE SEDUTO ANCHE PIERO . perché? .
dai mettiti seduto . e alza la mano quando faccio le domande . io? .
Barbara
BBB: apro
BBB: la finestra
BAR: apro la finestra
QN5: maestra finiscono tutti con la o
MAE: finiscono tutti con la -o . ma guarda un po'
(...)

Estratto n. 3: laboratorio di italiano L2, gruppo misto per età, scrittura collettiva della ricetta per il salame di cioccolato.

MAE: allora ricapitoliamo . prendiamo il cioccolato . lo mettiamo nella scodella . aggiungiamo il burro . e poi cosa facciamo?
ALE: . . .
MAE: cosa facciamo dopo? ((mima il gesto di mescolare))
ALE: mescolare
MAE: mescolare? . allora . prendiamo il cioccolato . lo mettiamo nella scodella . aggiungiamo il burro . prendiamo . mettiamo . aggiungiamo . poi? . mesco-?
ALE: mescoliamo
MAE: bravo . benissimo . e poi cosa facciamo?

I tre interventi si svolgono in contesti diversi: i primi due in classe, il terzo durante un'attività di laboratorio linguistico condotto da una facilitatrice insieme ad un piccolo gruppo di alunni stranieri. Tuttavia, molti sono gli elementi in comune: in tutti e tre i casi è il docente che sollecita la produzione dei bambini e dal punto di vista dell'insegnamento sono tutti e tre interventi espliciti, consapevoli e deliberati. Anche l'oggetto linguistico messo a fuoco è lo stesso, la flessione del verbo italiano. Tutte e tre le insegnanti utilizzano degli indizi di contestualizzazione: in (1) gli avverbi di tempo (*oggi, domani, ieri*), in (2) il testo della canzone che i bambini avevano appreso e cantato più volte, in (3) la sequenza delle operazioni per fare un dolce. Le differenze sono però evidenti.

Nel primo brano (1) l'insegnante fa riferimento ad un modello astratto di grammatica descrittiva: si tratta di un'attività di esercitazione metalinguistica caratteristica della pedagogia della L1 che consente di organizzare le informazioni sulla lingua in un sistema ordinato. Le forme linguistiche sono però ingabbiate in tre categorie temporali (*oggi, ieri, domani*) a cui si fa corrispondere il presente, il passato prossimo e il futuro, senza tener

conto delle norme d'uso: nell'italiano standard l'uso del futuro con valore temporale è raro mentre prevalgono valori modali (Lorenzetti, 2002: 76); per il passato, inoltre, l'uso dell'imperfetto dell'indicativo (che qui sembra escluso) non è meno plausibile dell'uso del passato prossimo. La forma scelta per l'esercitazione è un verbo irregolare per antonomasia, il verbo "andare" con radice suppletiva (*and- e vad-*), uno dei più complessi fra i verbi di uso comune. La contestualizzazione è esigua e artificiosa: piuttosto che elicitare una forma così poco frequente come il presente deittico (*oggi vado*), l'insegnante sarebbe potuta ricorrere al presente abituale (*la domenica vado a giocare ai giardini*). L'avverbio temporale, tra l'altro, non ci dice niente né sulla destinazione (*vado in classe?*) né sulla motivazione (*vado a giocare?*). Difficilmente Monica, una bambina sinofona di livello basico, può essersi costruita una rappresentazione mentale dell'evento. La richiesta dell'insegnante punta alla memorizzazione di un paradigma verbale avulso da ogni possibile realizzazione testuale che non sia l'esemplificazione di una grammatica ordinata ma artificiale (Bettoni, 2010: 164). L'insegnante non chiede alla bambina di compiere nessun'altra operazione mentale che non sia quella di recuperare dalla memoria delle forme: il procedimento è di tipo deduttivo, dal sistema delle regole alla produzione. Il ruolo della docente non è però sanzionatorio: completando essa stessa le risposte vuole facilitare la bambina nella memorizzazione.

Nel secondo caso (2) si chiede ad una classe di bambini di seconda di scoprire la regola che accomuna le forme verbali (tutte alla prima persona singolare del presente indicativo) all'interno di un testo, una canzone prima memorizzata e poi presentata anche nella forma scritta. All'attività orale e collettiva partecipano, variamente, sia bambini italofoeni che bambini parlanti non-nativi, alcuni dei quali di livello basico (in questa sequenza Piero e Barbara). Durante il *brainstorming* le forme verbali vengono trascritte alla lavagna e successivamente i bambini cerchiano in rosso sulla copia del testo la desinenza ricorrente (-o). L'elemento di contestualizzazione è il pronome "io" (presente nel testo della canzone in posizione di focus: *sì, sì, sì, io vado a scuola*). Il procedimento è induttivo ed è centrato sulla manipolazione dell'informazione metalinguistica: l'insegnante punta a far scoprire la regolarità della norma (tutti i verbi alla prima persona terminano in -o) e a metterla in relazione con il significato ("io") e con l'informazione metalinguistica, qui fornita solo in maniera intuitiva con l'abbinamento dei verbi in -o con il pronome di prima persona. Secondo la formalizzazione del *focus on form* adottata da Doughty e Williams (1998: 258-259) si tratta di un intervento in cui l'attenzione degli apprendenti è "diretta" esplicitamente alle forme; non si prevede produzione autonoma ma solo elaborazione dell'*input*; l'attività didattica è collocata in un momento successivo e separato (*sequential* piuttosto che *integrated*) dal contesto di comunicazione (il testo). Dal punto di vista della teoria cognitiva dell'apprendimento la consapevolezza (*awareness*), come quella che può scaturire da un'attività di scoperta della regola, serve a consolidare la ristrutturazione delle rappresentazioni esplicite delle regole («serves to consolidate the cognitive restructuring of rule-based declarative representations», Lyster, 2007: 66). I bambini partecipano in maniera (anche troppo) attiva e sono un bambino italofono (N11) e una bambina parlante quasi-nativa (QN5) che verbalizzano la regola. I bambini di livello basico, che a questo stadio non hanno ancora sviluppato un sistema stabile di flessione verbale, contribuiscono con delle proposte, ma la trascrizione non ci dà elementi per sapere se hanno registrato la regolarità, se l'hanno notata, se hanno stabilito una connessione fra forma e funzione. È possibile comunque che l'attività abbia contribuito

a rendere più saliente la desinenza verbale, riconosciuta, analizzata ed evidenziata cerchiandola sul testo.

Nel terzo brano (3) le forme di trattamento sono ancorate ad un contesto concreto di cui i bambini hanno fatto esperienza diretta: la facilitatrice aveva proposto al gruppo un'attività di preparazione di un dolce (il salame di cioccolato) chiedendo successivamente di mettere collettivamente per iscritto la ricetta⁷. La grammatica in gioco non fa riferimento ad un sistema astratto di regole ma alla lingua d'uso e anche qui come in (2) la forma su cui la docente attira l'attenzione del bambino è una forma unica (la prima plurale del presente), non un paradigma. L'intervento didattico si appoggia primariamente sull'interazione: la docente fornisce ad Alessandro, un bambino sinofono di quarta elementare, una richiesta di chiarimento che segnala un errore (*mescolare?*) e successivamente un modello (*prendiamo, mettiamo, aggiungiamo*). L'insegnante chiede al bambino di analizzare per via induttiva i modelli forniti e modificare il proprio *output* generalizzando la desinenza del verbo per analogia e mettendo la forma in relazione con la funzione (*mapping*). Il processo cognitivo che viene sollecitato dall'intervento della docente emula il processo che il parlante utilizza nella comunicazione quando codifica grammaticalmente un significato. Secondo la formalizzazione sul *focus on form* sopracitata (Doughty, Williams 1998: 258-259) si tratta di un intervento in cui l'attenzione dei discenti è "attratta" piuttosto che "diretta" verso le forme (e in questo senso è più implicito); l'attività prevede una produzione autonoma, e non solo un'elaborazione dell'*input*, ed è integrata nello scambio comunicativo (*integrated* piuttosto che *sequential*). L'obiettivo è che Alessandro noti la forma in modo da poter confrontare, nello spazio ristretto della memoria a breve termine, la sua prima produzione (*mescolare*) con il *priming* della docente e ricostruisca così la forma corretta (*mescoliamo*). In questa sequenza lo stile della docente è molto più deciso: sa che il bambino è in grado di fare questa operazione e lo accompagna, incalzandolo⁸.

Nella tabella 1 (v. pagina seguente) sono riassunte le caratteristiche del trattamento della grammatica nei tre esempi di intervento.

Secondo l'ipotesi del *noticing* di Schmidt (2001) l'acquisizione della seconda lingua dipende in gran parte da ciò che un apprendente nota nell'*input* e dal significato che attribuisce alla forma notata⁹. Il concetto psicolinguistico di *noticing* comporta un certo grado di consapevolezza, anche se si tratta di attenzione a elementi specifici della lingua e non di conoscenza dichiarativa delle regole del sistema grammaticale. Sebbene solo nella terza attività la forma sia stata notata da Alessandro all'interno di una produzione legata ad un contesto concreto (la ricostruzione delle fasi di preparazione di un dolce), possiamo supporre che anche in (1) la richiesta dell'insegnante consenta di mettere a fuoco delle forme, ma ciò avviene fuori contesto. In (2), invece, il procedimento mette a fuoco la forma attraverso la riflessione metalinguistica, ma non sappiamo quanto questa consapevolezza possa contribuire a ristrutturare l'interlingua. I primi due trattamenti

⁷ In questo senso quest'ultimo intervento è di tipo esperienziale mentre il primo e il secondo sono senz'altro di tipo analitico (Stern, 1992). Nel secondo intervento però l'analisi avviene all'interno del testo e l'ancoraggio al significato è forte.

⁸ Stabilire quali forme siano compatibili con lo stadio acquisizionale di un apprendente, e possano quindi essere insegnate, è un'operazione complessa: in genere l'esperienza di insegnamento della L2 fornisce intuitivamente al docente i mezzi per operare questa scelta. Non mancano però rigorose descrizioni delle sequenze acquisizionali del parlato (per l'italiano vedi Giacalone Ramat, 2003; Bettoni, Di Biase, 2005).

⁹ «SLA is largely driven by what learners pay attention to and notice in target language input and what they understand the significance of noticed input to be» (Schmidt, 2001: 2-3).

sono tipici e frequenti nella didattica della L1, il terzo caratterizza l'insegnamento della L2.

Tabella 1. *Modelli di insegnamento grammaticale a confronto*

	(1) esercitazione orale sui verbi	(2) ricostruzione dei verbi di una canzone	(3) <i>task</i> : scrivere la ricetta per il salame di cioccolato
strutture	<i>vado, sono andata, andrò</i>	<i>apro, ascolto, scrivo, so, vado, voglio</i>	<i>mescoliamo</i>
informazione metalinguistica	verbo <i>io</i> (1 ^a sing.) <i>oggi</i> (presente) <i>ieri</i> (passato) <i>domani</i> (futuro)	verbo <i>io</i> (1 ^a sing.)	nessuna
modalità	produzione orale	analisi <i>input</i>	produzione
procedimento	deduttivo esplicito	induttivo esplicito	induttivo implicito
manipolazione della forma	nessuna	riconoscimento regolarità	generalizzazione da modello
attenzione	diretta	diretta	attratta
rapporto trattamento della grammatica/ testo	decontestualizzato	successivo	integrato
obiettivo	conoscenze	consapevolezza	controllo

Nel 1991 Long inaugurò la riflessione sul *focus on form* definendolo in contrapposizione a *focus on forms* e *focus on meaning*. Se il primo brano illustra senz'altro un *focus on forms* (una focalizzazione sulle forme), il secondo e il terzo si qualificano come *focus on form* pur rispecchiando interpretazioni diverse del costrutto: nel secondo caso (*brainstorming* sui verbi della canzone) si tratta di una proposta di riflessione linguistica consapevole, nel terzo (salame di cioccolato) un'attività di *noticing*. La distinzione fra *focus on form* e *focus on meaning* (focalizzazione sul significato) pertiene, invece, al ruolo che la grammatica ricopre nella didattica comunicativa e sarà l'oggetto del prossimo paragrafo.

3. LA FOCALIZZAZIONE SULLA FORMA NELL'APPROCCIO COMUNICATIVO

Dal punto di vista dell'acquisizione della L2, la classe multilingue condivide molte caratteristiche dei contesti *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*, Marsh *et al.*, 2011) in cui lo sviluppo della lingua avviene grazie al lavoro sui contenuti disciplinari, alla comunicazione autentica e all'interazione spontanea con il docente e con i pari.

L'approccio comunicativo (Dulay, Burt, Krashen, 1982) nasce come reazione ai modelli glottodidattici degli anni '60 e '70 di ispirazione comportamentista e si affida all'esposizione ad abbondante *input* comprensibile piuttosto che al lavoro sull'accuratezza formale. Secondo Krashen, per lo sviluppo dell'interlingua è sufficiente l'esposizione ad un *input* che contenga strutture linguistiche, *pattern* discorsivi, lessico, non ancora acquisiti ma alla portata dell'apprendente: la comprensione si appoggia al contenuto e al contesto extralinguistico e l'alunno ricava direttamente dall'*input* l'informazione morfosintattica. Distinguendo fra apprendimento e acquisizione, Krashen esclude la possibilità che l'automatizzazione delle forme abbia un ruolo nella produzione: per Krashen la lingua spendibile nella comunicazione *on line* è il frutto di un processo implicito che non attinge in nessun modo alle risorse consapevoli. In questa prospettiva, i contesti CLIL forniscono le condizioni ideali per l'apprendimento della L2: la lingua si sviluppa spontaneamente nell'elaborazione dei contenuti disciplinari (Krashen, 1984: 64). A partire dagli anni '90 l'ipotesi di Krashen è stata messa in discussione ed è stato rivalutato il ruolo della produzione, anche sollecitata, nell'acquisizione della L2 (Swain, 1993).

L'inserimento scolastico di alunni non italofoeni ha imposto modifiche e adeguamenti alla tradizione didattica della scuola primaria: grafici e immagini per trattare i concetti evitando di innalzare la barriera linguistica; intensificazione del lavoro sul lessico, in particolare quello specialistico; laboratori operativi a piccoli gruppi, quando l'organizzazione della scuola lo consente; spazio dedicato all'interazione spontanea fra alunni e alla conversazione collettiva. Alunni italofoeni, quasi-nativi e di livello basico partecipano ad attività didattiche centrate sulla competenza comunicativa che prevedono però, paradossalmente, uno spazio parallelo e separato in cui le conoscenze grammaticali continuano ad essere trattate in maniera esplicita e decontestualizzata. Al di fuori delle lezioni di grammatica la tradizione a cui si attinge è quella della pedagogia attiva con *task* linguistici che coinvolgono emotivamente e creativamente gli alunni. Ciononostante, per alcuni bambini non italofoeni lo sviluppo dell'interlingua resta lento: a volte ci vogliono più di tre anni perché la loro lingua cominci a strutturarsi e allinearsi al sistema della lingua obiettivo.

I brani che vi propongo qui di seguito (estratti n. 4 e 5) sono tratti da due lunghe sequenze di insegnamento in una seconda elementare di una scuola multilingue. Prima di analizzare in dettaglio le due sequenze, fornisco dei dati sul contesto educativo dove sono stati registrati i due interventi.

La classe è frequentata da un totale di 22 bambini; di questi 11 sono italofoeni mentre l'altra metà si divide fra 6 bambini che parlano a casa lingue diverse (romané, albanese, spagnolo, cinese) ma hanno già raggiunto un livello quasi-nativo, e 5 bambini, tutti sinofoni, che hanno un livello ancora basico di competenza in italiano. Questi ultimi sono nati in Italia e hanno frequentato almeno un anno di scuola materna: sono quindi al loro terzo anno di scolarizzazione. L'organizzazione della scuola è a tempo pieno, con 8 ore al giorno su 5 giorni a settimana. Non sono mancate quindi le occasioni di interazione spontanea con parlanti nativi e i bambini appaiono ben inseriti nel gruppo classe non mostrando particolari difficoltà nella comunicazione immediata con i compagni.

I 5 bambini parlanti non-nativi, Adrian, Barbara, Olga, Piero e Renato, conservavano però un'accuratezza linguistica ancora molto bassa: lessico generico, omissione di articoli e di ausiliari, forme basiche fisse sovra-estese (le forme del singolare per i nomi;

l'infinito, il participio passato e la 3^a persona singolare del presente per i verbi), mancanza di accordi nel sintagma nominale e nel sintagma verbale, costruzione del discorso molto dipendente dal contesto e dal sostegno dell'interlocutore. Non si tratta di un caso eccezionale: la letteratura scientifica riferisce di casi analoghi di bambini con L1 tipologicamente distante dalla L2 che mostrano tempi di acquisizione molto lunghi (Jia, Fuse, 2007; Lightbown, Spada, 2002).

Per esplorare la possibilità di introdurre degli interventi di italiano L2 in questa tipologia di contesto è stato progettato un percorso focalizzato sulla coniugazione del presente indicativo italiano, destinato all'intera classe multilingue ma mirato allo sviluppo interlinguistico dei bambini di livello basico¹⁰. L'intervento si è ispirato alla didattica dell'insegnamento precoce dell'italiano L2, giochi, canzoni, drammatizzazioni, e i materiali sono tratti da due volumi editi (Casati *et al.*, 2007; Whittle, Chiappelli, 2005). La progettazione e il modello di interazione fra docente e alunni fanno riferimento al costruito *focus on form*.

Il confronto fra i due interventi - uno di L1 (4) e l'altro di L2 (5) - servirà a chiarire la specificità della proposta didattica in L2, intuitivamente chiara ma difficile da catturare. Non si tratta di valutare un approccio rispetto ad un altro: le due docenti entrano in classe con obiettivi diversi. Si tratta piuttosto di isolare dei comportamenti che possono caratterizzare la didattica della L2 e, in particolare, le mosse di focalizzazione sulla forma.

Estratto n. 4: didattica della L1 (classe II elementare; durata: 5')

L'insegnante parte dalla lirica di Garcia Lorca "La conchiglia" e propone un *brainstorming* sulle azioni del mare durante il quale trascrive le proposte alla lavagna; l'obiettivo è la produzione di testi poetici sul mare.

1. MAE: possiamo? . io ho detto . le azioni del mare . abbiamo visto come .
com'è . adesso . cosa fa il mare? . soltanto//
2. bbb: //le onde
3. MAE: no . non fa le onde . mi devi dire l'azione . il verbo . QN1 . il mare?
4. QN1: (...)
5. MAE: voce alta
6. QN1: è liquido
7. MAE: ma cosa fa? . non ho detto com'è . cosa fa? . N02
8. N02: si arrabbia
9. MAE: si arrabbia . il mare si arrabbia
10. N08: maestra . maestra
11. MAE: sì?
12. N08: il mare . (...) . fa le onde
13. MAE: e quindi è mosso . un'altra azione del mare . Valen- . sì QN5
14. PIE: maestra non si può scrivere?
15. bbb: si scatena
16. MAE: si scatena ((scrive alla lavagna))
17. PIE: maestra
18. MAE: dimmi Piero

¹⁰ La sperimentazione ha coinvolto tre classi seconde per un totale di 68 bambini, di cui 14 di livello basico, gli interventi hanno avuto cadenza bisettimanale per un totale di 10 ore (15 lezioni di 40').

19. PIE: si può scrivere . di qua? . insieme a questo
20. MAE: sì . va bene
21. PIE: maestra
22. MAE: as- . dimmi
23. PIE: N05 vuole dire due cose
24. MAE: sì . prima vediamo le azioni . e poi . sei prenotato . N04 cosa fa il mare?
25. N04: si agita
26. MAE: si agita . brava ((scrive alla lavagna))
27. bbb: maestra accento su fa . fa
28. MAE: no . QN4
29. QN4: si dondola
30. MAE: si dondola ((scrive alla lavagna))
31. bbb: chi l'ha detto?
32. MAE: QN3
33. QN3: tanto . con le . con le onde
34. MAE: cosa?
35. QN3: sbatte con le onde
36. MAE: sbatte . bello . sbatte . quando le onde sbattono una cosa contro l'altra . te . che fa il mare?
37. OLG: maestra vado a pagina nuova?
38. MAE: sì . tu pensa cosa fa il mare . anche tu Olga . cosa fa il mare? . QN2
39. QN2: si muove
40. MAE: si muove . vero . si muove . non è . ((scrive alla lavagna)) .
41. bbb: (...)
42. MAE: no . tu? . .
43. QN4: maestra
44. MAE: QN1
45. QN1: galleggiando
46. MAE: non galleggia il mare . galleggia quello che c'è sopra il mare . dà la possibilità di galleggiare . eh . QN6
47. QN6: (...) tutte e due . si riscalda e si raffredda
48. MAE: si riscalda . con che cosa?
49. BBB: col sole//
50. MAE: //col sole . si riscalda ((scrive alla lavagna))
51. N03: maestra ma lui aveva detto si riscalda con il nostro corpo
52. MAE: si raffredda . ma noi abbiamo aggiunto . ((scrive alla lavagna)) chi ha altre azioni? . QN5?
53. QN5: si calma
54. MAE: si calma . dopo tanta agitazione . si calma
55. bbb: (...) maestra
56. MAE: una parola che . riguarda le onde . il mare? . N02?
57. N07: spazza
58. MAE: spazza . ma . con le onde . il mare?
59. N05: piange
60. MAE: piange
61. N05: che l'onda è così . e cascano le gocce . e sembra che piange
62. MAE: piange ((scrive alla lavagna))
63. QN4: piange? . il mare non piange
64. MAE: sembra che piange . mettiamolo . mi piace . eh Adrian . il mare cosa fa?
65. ADR:

66. MAE: QN1
 67. QN1: bagna
 68. MAE: bagna . vero . l'acqua del mare bagna . oh ma ce n'è una facile . il mare con le onde . on-?
 69. bbb: striscia
 70. N09: ondeggia
 71. MAE: ondeggia ((scrive alla lavagna)) . QN3
 72. QN5: cosa hai detto te QN4?
 73. MAE: QN3
 74. QN3: alcune volte quando piove . si agita e//
 75. MAE: //l'abbiamo messo si agita . e? . si agita e?
 76. QN1: e le onde . vanno . vanno più alto
 77. MAE: quindi si alza . si alza . ((scrive alla lavagna)) . chi altri?
 78. N08: se si alza . si abbassa
 79. MAE: si abbassa . hai ragione . se si alza . poi c'è l'onda che si abbassa . poi? . N10 . cosa fa il mare?
 80. N10: ondeggia
 81. MAE: già messo amore
 (...)

Estratto n. 5: didattica della L2 (classe seconda elementare; durata: 6'12")

L'insegnante parte dall'ascolto di una registrazione di rumori in diversi ambienti domestici e propone di indovinare di quale ambiente si tratti e che azioni vi svolgano gli abitanti della casa (materiali da Casati *et al.* 2007: 13).

1. AUD: modulo . uno . unità . due . attività due
2. BBB: ((ridono))
3. AUD: ascolta e indica la stanza ((rumori di stoviglie, acqua corrente))
4. N07: ma stai zitto?
5. RIC: bene . chi ha? . Renato
6. REN: cucina
7. RIC: la cucina . che cosa fanno in cucina? . . Renato . no aspetta . aspetta . perché qui c'è troppa confusione . allora . Renato . che cosa fanno . in cucina?
8. REN: (...) i piatti
9. RIC: non ho capito la-?
10. bbb: lavano i piatti
11. RIC: lavano i piatti . QN6
12. QN6: mangiano
13. RIC: mangiano . N02
14. N02: apparecchiano
15. RIC: apparecchiano . altre cose che fanno in cucina . QN3?
16. QN3: bevano
17. RIC: bevono . bene . sssttt
18. AUD: la cucina
19. RIC: ha indovinato . Renato . ascoltate bene . ascoltate . dobbiamo finire di ascoltare tutto
20. AUD: ((rumori di doccia e sciacquone))
21. RIC: Olga
22. OLG: il bagno

23. RIC: che cosa fanno in bagno? . . Adrian . che cosa fanno in bagno?
24. PIE: si lava
25. RIC: come hai detto Piero?
26. PIE: si lavano
27. RIC: bravo Piero . N08 . volevi dire la stessa cosa? . QN6
28. QN6: si fanno il bagno
29. RIC: si fanno il bagno . eh . QN1?
30. QN1: fanno i bisogni
31. RIC: fanno i bisogni . fanno pipì . Adrian . si lavano i denti . QN2
32. QN2: si lavano le mani
33. RIC: si lavano le mani . N02
34. N02: si guardano allo specchio
35. RIC: brava N02 . N02 c'ha sempre un sacco di idee . si guardano allo specchio . naturalmente il rumore di quando si guardano allo specchio . noi non l'abbiamo sentito . però sicuramente . in questo bagno c'è uno specchio . sentiamo il prossimo . sentiamo il prossimo . sssttt non posso cominciare? . ecco
36. AUD: il bagno . ((ticchettio di orologio, qualcuno che russa))
37. bbb: è un mostro questo
38. RIC: bisogna aspettare che . che sia finita la registrazione
39. AUD: la came-
40. RIC: scusami QN5
41. QN5: la camera ((pronuncia con gorgia))
42. RIC: no . lo devi dire bene . QN5 . la?
43. QN5: la camera
44. RIC: la camera . la camera . c . c . camera . eh sì l'ha detto già un po' . vero? . silenzio posizione d'ascolto
45. OLG: maestra . mio babbo . così dorme
46. RIC: ah dorme così il tuo babbo? . allora QN6 . che cosa fanno in camera?
47. QN6: dormono
48. RIC: dormono . Adrian
49. ADR: nuotano
50. RIC: Barbara
51. BAR: (...)
52. RIC: eh? . eh?
53. BAR: svegliano
54. RIC: si svegliano . N11 . . N05
55. N05: eh . studiano . si studia
56. RIC: studiano? . eh . qualcuno studia in camera . certo . N09
57. N09: si vestono
58. RIC: si vestono . QN1
59. QN1: fanno la lotta con i cuscini
60. RIC: fanno la lotta con i cuscini . e poi? . cosa facevano qui? . N06
61. N06: leggono
62. RIC: leggono . N10
63. N10: russano
64. RIC: russano . russano . fanno tutto questo rumore
65. QN1: fanno un pigiama party
66. RIC: fanno un pigiama party . va bene . ascoltate . ascoltate ce n'è un altro

67. AUD: ((voci da un televisore, da una telefonata, da una radio))
68. RIC: Adrian
69. ADR: il telefono
70. RIC: ma non è una camera il telefono però . N01 . scusate non ho sentito la voce di N01 . e . non siamo qui per fare . uno spettacolo . siamo qui per lavorare
71. N05: fa ridere
72. RIC: sì va be' . fa ridere . però . uno sorride un po' e poi basta . vero?
73. RIC: N01
74. N01: il salotto
75. RIC: il salotto . il soggiorno . il salotto . vediamo un po' . è questo il salotto? ((indica un'immagine della casa))
76. BBB: no
77. RIC: e qual è?
78. bbb: quello
79. RIC: è questo . senza fare versi N05 . allora che cosa fanno? . nel salotto . non do la parola finché non c'è silenzio
80. PIE: saltano
(...)

Per analizzare la qualità comunicativa dei due interventi è stata utilizzata la griglia COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*, Allen, Fröhlich, Spada, 1984), uno strumento progettato per analizzare la comunicazione in classe. La prima parte della griglia, la sezione A, consente di descrivere globalmente l'attività lungo alcuni discrimini: organizzazione, contenuto, controllo sul contenuto, modalità di lavoro, tipologia dei materiali. La seconda parte, la sezione B, analizza i microcontesti di interazione, descrivendo gli atti linguistici dell'insegnante e degli alunni: gestione dell'attività (assegnazione del turno di parola, gestione delle relazioni nel gruppo, indizi di contestualizzazione, informazioni sullo svolgimento del lavoro); elicitazione (domande aperte o pseudo-domande ed elicitazioni indirette); incorporazioni, ovvero reazioni a quanto è stato detto in precedenza (commenti, conferme, espansioni, domande di chiarimento, risposte, correzioni); ampiezza del turno (ristretto o esteso).

Dal punto di vista dell'impianto generale, le due sequenze sono quasi identiche: il docente propone un *brainstorming* alla classe e gestisce l'interazione con un rimando docente/classe. Il tema è definito a priori dall'insegnante ("il mare" in 4 e "la casa" in 5) che controlla la pertinenza dei contributi dei bambini e assegna il turno di parola.

Entrambe le docenti lavorano in modalità orale, ma in (4) i bambini trascrivono, copiando dalla lavagna, i contributi raccolti durante il *brainstorming*. I materiali di partenza sono, invece, molto diversi: la docente di italiano L1 parte da una poesia che serve da stimolo per sollecitare la produzione da parte dei bambini di testi espressivi sul mare; la docente L2 sollecita la produzione con la registrazione audio di rumori in diversi ambienti di una casa: i bambini devono indovinare di quale ambiente si tratta e descrivere cosa fanno gli abitanti della casa. Entrambe le proposte sono dei *task* didattici che focalizzano l'attenzione degli alunni sull'espressione autentica: la prima un'esperienza di scrittura creativa, la seconda un gioco.

Anche nell'analisi dei singoli atti linguistici non emergono differenze significative. Per i bambini ad ogni turno di parola corrisponde per lo più un unico atto linguistico, mentre per le docenti la proporzione è di circa 2 atti per ogni turno: i docenti hanno una

prerogativa in più, quella di dare la parola. La sollecitazione avviene attraverso delle domande aperte (*cosa fa il mare?* in 4 e *che cosa fanno?* in 5) a cui i bambini possono rispondere anche in maniera imprevedibile; solo in 5.75 e 5.77 l'insegnante rivolge alla classe delle pseudo-domande per assicurarsi che la parola "salotto" sia ben compresa da tutti. Gli enunciati, di conseguenza, sono semplici sia per i docenti che per gli alunni, solo il 12% è costituito da periodi complessi, ma la cosa non sorprende trattandosi di una dinamica di botta e risposta fra docente e alunni. Le reazioni delle due docenti sono costituite per lo più da conferme, la ripetizione identica della risposta dell'alunno per accoglierne la proposta, fornire *feedback* positivo e rilanciare la palla alla classe (come in 4.9 e 5.11). Non mancano i commenti, tutti di incoraggiamento (come in 4.36 e 5.27). Il trattamento dell'errore mostra invece qualche differenza: l'insegnante di (4) corregge tre volte (4.3, 4.7 e 4.46) censurando la produzione dei bambini e riconducendoli alla consegna (*le azioni del mare*, 4.1) mentre l'insegnante di (5) corregge più spesso ma oltre alla censura (5.42) e la correzione esplicita in cui fornisce la risposta corretta (5.44), utilizza il *prompt*, un invito a riformulare la propria risposta costituita da una domanda di chiarimento (5.9, 5.25, 5.42 e 5.52). Il *prompt*, in cui l'insegnante segnala che c'è un problema, magari fingendo di non capire, è una strategia di correzione diffusa nell'insegnamento della L2. In tre turni, inoltre, l'insegnante di (4) deve ricorrere a informazioni metalinguistiche esplicite, quando lancia l'attività (4.1 e 4.3) chiedendo ai bambini di produrre solo forme verbali (le "azioni" come vengono definiti i verbi nei primi anni della scuola primaria), e quando è sollecitata dai bambini sull'ortografia (*maestra accento su fa?*, 4.27). Oltre che sull'ortografia l'attenzione dei bambini è catturata da problemi di gestione del lavoro scritto (*maestra vado pagina nuova?*, 4.37; *si può scrivere di qua?* 4.19). In (4) l'organizzazione del lavoro impone ai bambini la gestione di due codici simultaneamente, quello scritto e quello orale.

Il cuore della differenza non sta però nell'articolazione dell'interazione: se si esamina il *focus* della proposta didattica appare chiaro che l'intervento L1 è centrato sul significato, quello L2 sulla forma. Degli 85 atti linguistici del docente L1 solo 3 sono sulla forma; di questi due sono sulla morfologia derivazionale (*ondeggia* da *onde* in 4.68 e *si alza* da *alto* in 4.77) e uno sull'ortografia (4.28). L'insegnante L2 focalizza sulla forma 36 atti linguistici su 80 turni, sia elicitando espressamente la forma che vuole esercitare (la 3^a persona plurale del presente), forma che, di conseguenza, si ripete diffusamente in tutta la sequenza, sia confermando con enfasi le produzioni corrette degli alunni.

Pur inaugurandosi con un riferimento esplicito alla grammatica (*le azioni*) e caratterizzandosi con l'elicitazione di una forma verbale (*che cosa fa il mare?*), l'intervento L1 è stato progettato per espandere il lessico dei bambini, per sollecitare la loro immaginazione e costruire un repertorio a cui attingere per la composizione di testi poetici. La lingua è manipolata in funzione espressiva e retorica (cfr. i turni da 4.59 a 4.64). L'intervento L2, invece, pur non facendo riferimento all'informazione grammaticale, è stato progettato per moltiplicare la produzione di una precisa forma verbale, appoggiandosi all'immaginazione dei bambini e alla loro motivazione per il gioco (l'indovinello), senza mai uscire dai confini ristretti della denotazione e dell'esperienza concreta (attivata dai rumori della casa). La partecipazione dei bambini di livello basico è molto diversa: nel brano L1 intervengono Olga e Piero, ma solo per chiedere chiarimenti sul lavoro; nel brano L2 intervengono tutti e 5 i bambini contribuendo al *brainstorming* attivamente; Barbara si spinge fino a commentare con un'annotazione dal suo vissuto personale (*maestra . mio babbo . così dorme*, 5.45).

Il *focus* sul significato (*focus on meaning*) e il *focus* sulla forma (*focus on form*) sono propri di un approccio comunicativo; tuttavia, mentre nel primo l'interazione è centrata esclusivamente sulla negoziazione del significato, nel secondo il docente sposta l'attenzione sulla forma da insegnare. Alla negoziazione del significato si affianca quindi una negoziazione della forma (Lyster, 1994): l'interazione dell'insegnante con l'allievo non ha solo il compito di sostenere e incoraggiare la comunicazione, deve anche fornirgli degli *input* che gli consentano di notare gli aspetti formali della lingua (*noticing*); di verificare ipotesi sulla lingua in una produzione sollecitata (*pushed output*); di confrontare i suoi enunciati con la correzione (*recast*), in modo da riformularli; di rispondere alle sollecitazioni del docente (*prompt*) e ricostruire i suoi enunciati attingendo al deposito della memoria a lungo termine, dove sono stati immagazzinati ma non sono ancora disponibili al recupero automatico e in tempo reale. Il docente L1 e il docente L2 entrano in classe con un obiettivo didattico diverso, non sempre esplicitato: i bambini della classe non avrebbero mai descritto il *brainstorming* sulla casa come un'attività di grammatica eppure tutte le mosse del docente li guidano verso una forma precisa, selezionata perché può essere appresa. Né tantomeno hanno avuto percezione che si trattasse di un lavoro di italiano L2: indovinare l'ambiente domestico in cui si è prodotto un rumore è stato per loro un gioco motivante.

Per far notare le forme agli apprendenti di una L2 può essere sufficiente variare l'intonazione enfatizzando alcuni aspetti della lingua (*input enhancement*) o selezionare testi con un'alta densità della forma che si vuole insegnare (*input flood*); è possibile intervenire sulla correzione, con riformulazioni e segnalazioni di errore (*recasts* o *prompts*) o sollecitare la produzione di determinate forme con delle domande (*elicitation questions*). Si tratta di mosse che sono state tutte formalizzate a posteriori dall'osservazione di ciò che i docenti L2 fanno in classe e che costituiscono un bagaglio professionale, anche inconsapevole, di molti di loro.

Il modello è l'acquisizione della L1 nei primi anni di vita: studi empirici hanno dimostrato, infatti, che lo sviluppo dell'interlingua del bambino è in funzione diretta con il tipo di interazione che ha con l'adulto, con il *feedback* che questi gli fornisce. Tre sono i comportamenti ricorrenti: 1) quando la frase del bambino è scorretta gli adulti riformulano o chiedono chiarimenti; 2) gli adulti correggono più frequentemente le frasi che contengono un solo errore; 3) gli adulti forniscono esempi di riformulazione sintatticamente corretta immediatamente dopo che il bambino ha pronunciato la frase.

Alcuni studi hanno inoltre analizzato che tipo di traccia questo comportamento lasci nell'interlingua dell'L1 dei bambini: questi ultimi sembra ripetano più spesso le riformulazioni (delle loro frasi scorrette) che le semplici ripetizioni eco di frasi corrette (Doughty, Varela, 1998: 117). L'interazione significativa con l'adulto, fatta di affettività, di senso, ma anche di modelli, è ciò che consente ai piccoli di apprendere la prima lingua. Si tratta di un bagaglio informale, a cui si può attingere per progettare in maniera mirata interventi per i bambini delle classi multilingui.

4. I RISULTATI

Gli studi sull'interlingua dei bambini migranti non sono numerosi: in genere si ritiene che i piccoli apprendano la L2 con grande facilità. In realtà, il vantaggio dovuto all'età si manifesta solo nella competenza fonetica e nella comunicazione immediata, fatta di

routine e formule fisse, mentre, ad un vaglio attento, l'accuratezza formale resta insufficiente. In uno studio recente Favaro (2011b) ha sperimentato una griglia per l'analisi dell'interlingua di bambini che frequentano la scuola materna in Italia. Nel suo contributo al volume, Nuzzo (2011: 52) osserva che «durante una porzione considerevole del tempo trascorso a scuola, i bambini che devono apprendere l'italiano sono scarsamente motivati a mettere alla prova le loro competenze linguistiche e ciò non facilita l'apprendimento». Per promuovere uno sviluppo più accelerato della competenza linguistica occorre che il docente della classe multilingue solleciti in maniera mirata la produzione dei bambini stranieri.

I brani presentati nei paragrafi precedenti provengono dalla trascrizione dell'interazione, in una delle tre classi coinvolte in un esperimento didattico di *focus on form* su forme linguistiche selezionate in base alla gerarchia di acquisizione della morfologia indicata dalla Teoria della Processabilità (Pienemann, 1998).

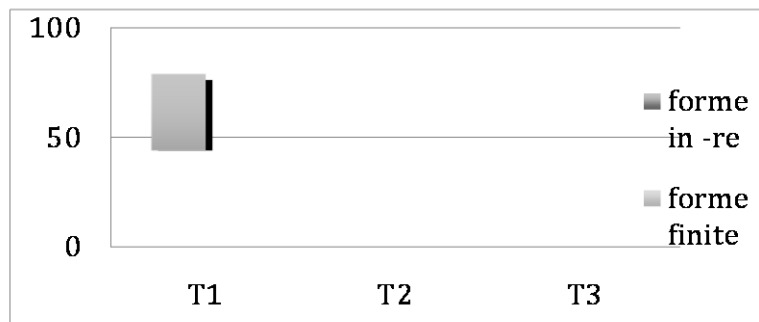
La Teoria della Processabilità prevede per la morfologia quattro stadi universali e implicazionali che comportano costi di processazione linguistica progressivamente maggiori. La gerarchia è stata estesa all'italiano da Di Biase e Kawaguchi (2002) e verificata su apprendenti bambini di italiano LS ed L2 (Bettoni, Di Biase, 2005). Per la morfologia gli stadi sono: lemmatico (produzione di formule inanalizzate e singole parole); categoriale (assegnazione dei lessemi alla categoria linguistica mediante marca di plurale per i nomi, di persona e di tempo per i verbi); sintagmatico (accordo entro il SN o SV); frasale (accordo fra SN e SV).

Il trattamento è stato progettato per l'insegnamento di tre persone del presente indicativo (1^a sing., 2^a sing., 3^a plur.) selezionate perché compatibili con la stadio più basso di acquisizione all'interno del gruppo sperimentale. Secondo l'Ipotesi di Insegnabilità di Pienemann (1986, 1989), infatti, l'istruzione può accelerare lo sviluppo dell'interlingua ma non può sfuggire a costrizioni di tipo psicolinguistico: solo le strutture linguistiche per cui l'apprendente è pronto possono essere apprese. Dai risultati dell'esperimento risulta che l'intervento è stato efficace: l'accuratezza nella produzione delle tre forme di trattamento, considerata complessivamente, è cresciuta sensibilmente passando dal 32% nella rilevazione prima del trattamento (T1) al 74% e 77% rispettivamente nelle due post-trattamento (T2 e T3).

L'incremento di accuratezza, naturalmente, non è stato lo stesso per tutti i 14 bambini coinvolti nell'esperimento. Luigi, la cui produzione di forme verbali è limitata in T1 quasi alla sola opposizione infinito/participio passato (con 26 infiniti su 33 contesti al presente), nel T2 e T3 amplia il numero delle forme finite al presente anche se queste non sempre sono allineate alla funzione richiesta dal contesto (la persona): in T1 vi è una sola forma corretta (su 33) mentre le forme corrette in T2 sono il 27% e il 21% in T3. Il Grafico 1 (v. pagina seguente) mostra il rapporto fra forme all'infinito (*in - re*) e forme finite al presente nei tre tempi di rilevazione di Luigi.

Le attività del trattamento, a cui ha partecipato con grande entusiasmo, hanno permesso a Luigi di registrare la variabilità morfologica del verbo italiano ma il *mapping* fra forma e funzione non è ancora a punto: sebbene abbia incrementato la capacità di segmentare i lessemi in radici e affissi, le regole che governano la distribuzione grammaticale dei morfemi non sono state apprese.

Grafico 1. Luigi, T1, T2, T3: forme all'infinito (-re) vs forme finite al presente



Nella trascrizione che segue è chiara la variabilità nella produzione di Luigi (LUI) nel T3 per i contesti che richiedono la 1^a persona singolare (qui, le abitudini quotidiane in un *task* di elicitazione a partire da immagini; lo stimolo era: *che cosa fai tutti i giorni?*; l'intervistatrice è identificata con la sigla INT):

Estratto n. 6: Luigi T3

INT: allora mi alzo . mi lavo . poi?
 LUI: scrive . leggo . disegna
 INT: //bravo
 LUI: cammina
 INT: bravo
 LUI: ciao . . . bevo . mangia . giocare
 INT: e l'ultimo?
 LUI: dormire

Gregory (GRE) che pure partiva da una percentuale di accuratezza del 7% al T1, raggiunge al T2 il 64% e al T3 il 94%. Nei tre brani che seguono (7, 8 e 9) alcuni esempi della produzione del bambino in contesti che richiedono la 3^a persona plurale del presente.

Estratto n. 7: Gregory T1

INT: ecco qui . gli uccelli sono volati vicino a una nuvola . numero due
 GRE: uccellini vuole mangia mela . e mangiato . vuole bere acqua . va sua casa
 INT: mi fai tutta la frase? . gli uccelli?
 GRE: uccelli fa sua casa . entra . dorme

Estratto n. 8: Gregory T2

INT: allora dove vivono gli orsi bianchi?
 GRE: nel sua tana
 INT: poi? . che cosa fanno?
 GRE: camminano
 INT: poi?

GRE: saltano
INT: poi
GRE: vanno in montagna

Estratto n. 9: Gregory T3

INT: che cosa fanno gli orsi?
GRE: mangiano i pesci
INT: poi . dove lo prendono questo pesce?
GRE: in acqua
INT: e come fanno a prenderlo?
GRE: coi mani
INT: con le zampe
GRE: zampe
INT: e cosa fanno? . sca-
GRE: scappano
INT: benissimo . poi cos'altro fanno gli orsi?
GRE: dormono
INT: dormono sicuramente . poi?
GRE: camminano
INT: camminano . elefanti . cosa fanno gli elefanti?
GRE: bevono le acqua
INT: e poi?
(...)

Nei contesti di immersione, che favoriscono l'acquisizione spontanea, un intervento di didattica L2 mirato allo sviluppo della grammatica, preservando al contempo un forte ancoraggio alla comunicazione autentica, sembra produrre risultati incoraggianti. Il gioco, come *task* didattico, garantisce motivazione, interazione significativa, e circoscrive uno spazio dentro il quale sperimentare e praticare la lingua. La progettazione basata sul *focus on form* consente di proporre attività motivanti a cui possono partecipare bambini italofoni, parlanti quasi-nativi e di livello basico. Questi ultimi hanno la possibilità di sperimentarsi linguisticamente perché le attività richiedono competenze alla loro portata, gli altri partecipano con piacere e forniscono al contempo modelli ai compagni.

5. CONCLUSIONI

L'obiettivo di questo contributo è la descrizione di modelli di didattica della grammatica all'interno di un approccio comunicativo all'insegnamento della L2.

L'etichetta *focus on form* raccoglie alcune strategie di interazione che promuovono l'accuratezza linguistica all'interno di un dispositivo che non perde di vista l'aggancio con la dimensione del significato. Per delineare i tratti di questo approccio sono stati proposti degli esempi, tratti da trascrizioni di interventi in classe, che illustrano opzioni diverse di insegnamento della grammatica nella classe multilingue: da un modello deduttivo e decontestualizzato (*focus on forms*), ad un intervento di riflessione sulla lingua utile a notare delle regolarità linguistiche e una focalizzazione sulla forma basata sul *feedback* correttivo (*focus on form*). Per chiarire il ruolo che la focalizzazione sulla forma può avere in un *task* comunicativo sono state messe a confronto due sequenze di

insegnamento, una di L1 e l'altra di L2 nella stessa classe di scuola primaria frequentata dal 50% di bambini non italofofoni di cui 5 di livello basico. I due approcci sono stati ricondotti alla distinzione fra *focus on meaning* (didattica della L1) e *focus on form* (didattica della L2).

Tutti gli esempi sono tratti da tre classi seconde della stessa scuola, coinvolte in un esperimento didattico sull'acquisizione di tre forme del presente indicativo italiano (Whittle, Lyster, 2015). Mi auguro che lo sforzo di formalizzare le mosse del *focus on form* in un contesto così specifico possa risultare utile a generalizzare l'applicazione del modello a contesti diversi. Sperimentato diffusamente nelle classi di immersione nei programmi bilingui in Canada, il *focus on form* si è infatti mostrato efficace nell'insegnamento della L2 ad apprendenti con profilo diverso (Norris, Ortega, 2000), sia in studi di laboratorio che in ricerche a maggiore validità ecologica, come quelle in contesto educativo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allen P., Fröhlich M., Spada N. (1984). "The communicative orientation of language teaching: An observation scheme", in J. Handscombe, R. A. Orem, B. Taylor (Eds.), *On TESOL: '83: the Question of Control*, Teachers of English to speakers of other languages, Inc., Alexandria, Virginia.
- Bettoni C. (2010), "Come gestire l'errore grammaticale", in R. Grassi, M. Piantoni, C. Ghezzi (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia, pp. 163-184.
- Bettoni C., Di Biase B. (2005), "Sviluppo obbligatorio e progresso morfosintattico. Un caso di Processabilità in italiano L2", in *Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, 7, pp. 27-48.
- Birdsong D. (2006), "Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview", in *Language Learning*, 56 (1), pp. 9-49.
- Caritas Migrantes (2011), *Dossier Statistico Immigrazione*, 21^a rapporto.
- Casati F., Codato C., Cangiano R. (2007), *Ambarabà*, Alma, Firenze.
- Corrà L., Paschetto W. (a cura di) (2012), *Grammatica a scuola*, Franco Angeli, Milano.
- D'Annunzio B., Luise M. C. (2008). *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra, Perugia.
- Dekeyser, R. M. (Ed.) 2007. *Practice in Second Language. Perspective from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, CUP, Cambridge.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Di Biase B., Kawaguchi S. (2002), "Exploring the typological plausibility of Processability Theory: language development in Italian second language and Japanese second language", in *Second Language Research*, 18 (3), pp. 274-302.
- Doughty C., Varela E. (1998), "Communicative focus on form", in Doughty, Williams Eds. (1998), pp. 114-138.
- Doughty C., Williams J. (Eds.) (1998), *Focus on Form in classroom Second Language Acquisition*, CUP, Cambridge.

- Dulay H, Burt M., S. Krashen (1982), *Language Two*, OUP, New York.
- Ellis R. (2003), *Task – based Language Learning and Teaching*, OUP, Oxford.
- Favaro G. (2011a), “Parole d’integrazione. Ragazze e ragazzi stranieri nell’istruzione superiore”, in *ILSA*, 1, pp. 10-15.
- Favaro G. (a cura di) (2011b), *Dare parole al mondo. L’italiano dei bambini stranieri*, Edizioni Junior, Parma.
- Fazio L., Lyster R. (1998), “Immersion and Submersion Classrooms: A Comparison of Instructional Practices in Language Arts”, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19 (4), pp. 303-317.
- Flege J., Yeni-Komshian, G. H. Liu S. (1999), “Age constraints on second language acquisition”, in *Journal of Memory and Language*, 41, pp. 78–104.
- Giaccalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Grassi R. (2007), *Parlare all’allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Guerra, Perugia.
- Harley B. (1998), “The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition”, in Doughty C., Williams J. (a cura di), *Focus on Form in classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 156-174.
- Hymes D. H. (1970), “On communicative competence”, in J. Gumperz, D. H. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Jia G., Fuse A. (2007), “Acquisition of English grammatical morphology by native mandarin speaking children and adolescents: Age related differences”, in *Journal of Speech, Language and Hearing research*, 50 (5), pp. 1280–1299.
- Krashen S. (1984), “Immersion: why it works and what it has taught us”, in *Language and society*, 12, pp. 61-68.
- Larsen-Freeman D. (2003), *Teaching Language: From Grammar to Grammar*, Heinle; Boston.
- Larsen-Freeman D. (in stampa), “Teaching grammar”, in M. Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Heinle, Boston.
- Lightbown P. M., Spada N. (2002), “L1 and L2 in the education of Inuit children in northern Quebec: students’ abilities and teachers”, in *Language and Education*, 16, pp. 212-40.
- Long, M. (1991), “Focus on form: A design feature in language teaching methodology”, in K. De Bot, R. Ginsberg, C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research In cross cultural perspective*, Benjamins, Amsterdam, pp. 39-52.
- Long M. (1996), “The role of linguistic environment in second language acquisition”, in W. Ritchie, T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Language acquisition. Vol. 2: second language acquisition*, Academic Press, New York, pp. 413-468.
- Lyster R. (1997), “Négociation de la forme: stratégie analytique en classe d’immersion”, in *Canadian Modern Language Review*, 50, pp. 447-465.
- Lyster R. (2007), *Learning and Teaching Languages Through Content. A counterbalanced approach*, Benjamins, Amsterdam/ Philadelphia.
- Marsh D., Mehisto P., Wolff D., Frigols Martin M. J. (2011), *Framework For CLIL Teacher Education*. European Centre for Modern Languages.
- Norris J. M., Ortega L. (2000), “Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis”, in *Language Learning*, 50, pp. 417-528.
- Nuzzo E. (2011), “La ricerca sull’italiano delle “seconde generazioni”: gli strumenti di

- rilavazione, l'analisi delle produzioni", in G. Favaro (a cura di), *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Edizioni Junior, Parma, pp. 43-68.
- Nuzzo E., Rastelli S. (2011), *Glottodidattica sperimentale*, Carocci, Roma.
- Pallotti G. (1999), "Mettere a fuoco le forme", in *Italiano e oltre*, 3, pp. 182-188.
- Paradis M. (2004), *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Benjamins, Amsterdam.
- Pienemann M. (1986), "L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2", in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna, pp. 307-326.
- Pienemann M. (1989), "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses", in *Applied Linguistics*, 10, pp. 52-79.
- Pienemann M. (1998), *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.
- Schmidt R. (2001), "Attention", in P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, CUP, Cambridge, pp. 3-32.
- Skuttnab-Kangas T. (1988), "Multilingualism and the education of minority children", in T. Skuttnab-Kangas J. Cummins (Eds.), *Minority education*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 9-44.
- Spada N., Fröhlich M. (1995), *COLT. Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme. Coding Conventions and Applications*, National Centre for English Language Teaching and Research, Sydney.
- Stern H. H. (1992), *Issues and Options in Language teaching*, OUP, Oxford.
- Swain M. (1993), "The output hypothesis: Just speaking and writing are not enough", in *The Canadian Modern Language Review*, 50, pp. 158-164.
- Whittle A., Chiappelli T. (2005), *Italiano attivo. Attività linguistiche per l'insegnamento dell'italiano ai bambini (5-11 anni)*, Alma, Firenze.
- Whittle A., Lyster R. (2015), "Focus on Italian Verbal Morphology in Multilingual Classes", in *Language Learning*, 65 (4).
- Whittle A., Nuzzo E. (2015), *L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue*, Studi AIItLA, vol. 3:
http://www.aitla.it/wp-content/uploads/2015/07/StudiAIItLA3_2015.pdf.